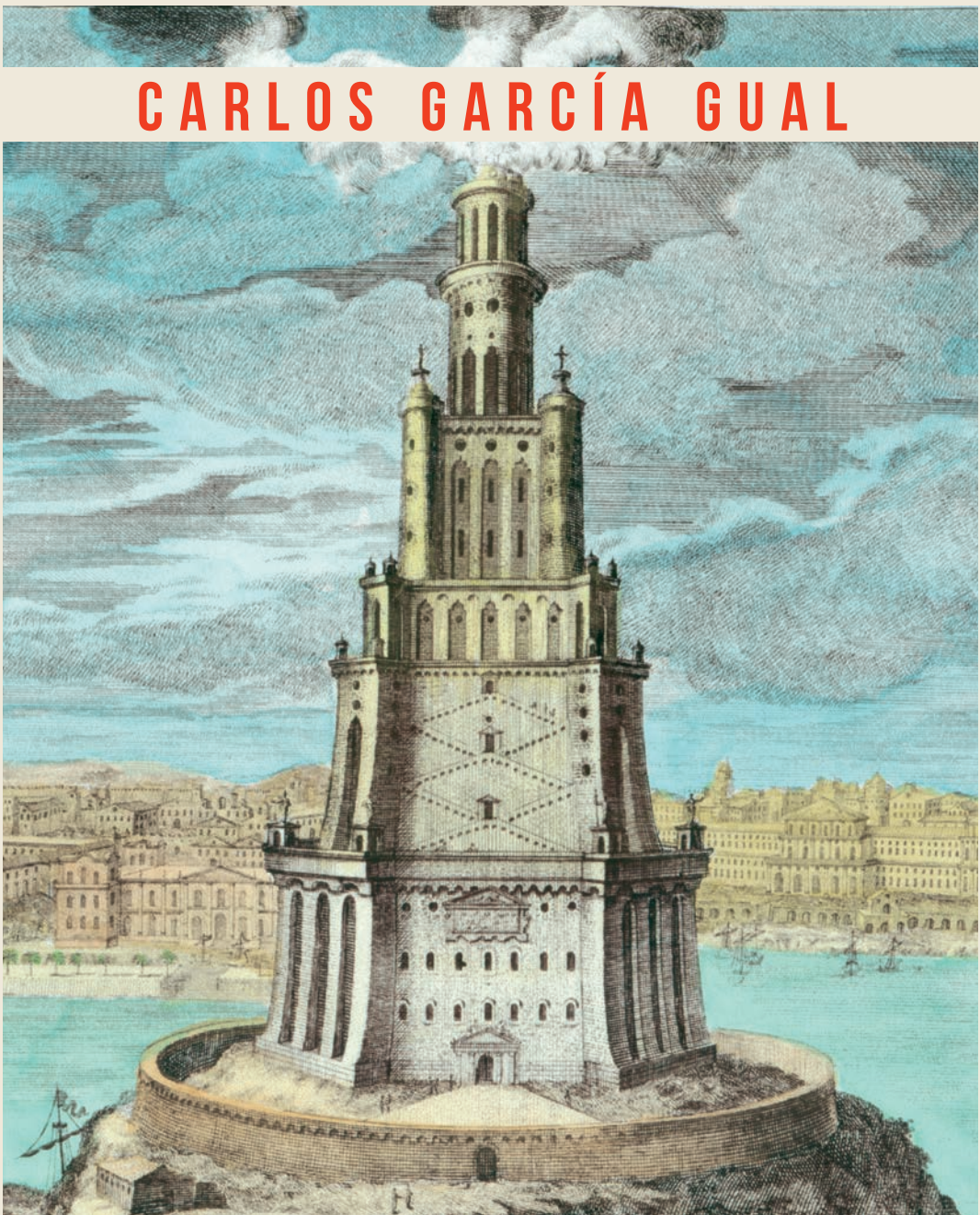




CARLOS GARCÍA GUAL

LA LUZ DE LOS LEJANOS FAROS

Una defensa apasionada de las humanidades



Ariel

Carlos García Gual

La luz de los lejanos faros

Una defensa apasionada
de las humanidades

Ariel

1.^a edición: abril de 2017

Varios de los textos han sido extraídos del libro *Sobre el descrédito de la literatura y otros avisos humanistas*, Ediciones Península, 1999.

© 2017, Carlos García Gual

Derechos exclusivos de edición en español:

© 2017: Editorial Planeta, S. A.

Avda. Diagonal, 662-664 - 08034 Barcelona

Editorial Ariel es un sello editorial de Planeta, S. A.

www.ariel.es

ISBN 978-84-344-2545-3

Depósito legal: B. 2.373 - 2017

Impreso en España

El papel utilizado para la impresión de este libro
es cien por cien libre de cloro y está calificado como papel ecológico.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal). Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com
o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47

Contenido

Prólogo	9
I. Sobre el humanismo y la cultura en crisis	
El debate de las humanidades	17
Sobre la degradación de la educación universitaria	37
El eclipse de la literatura	50
Sobre el descrédito de la literatura	59
El valor de las humanidades	68
Elogio del filólogo y la filología (en tiempos de penuria)	76
Traducción y literatura	83
Sobre clásicos y traductores	100
Los clásicos nos hacen críticos	104
Mejor el camino que la posada.	109
II. Conversando con los antiguos	
Los encantos de la mitología griega	115
Fantasmas femeninos de la Grecia antigua.	127
La utilidad de los bárbaros	140
Luces y sombras: Novela histórica y biografía apolo- gética	157
Propaganda imperial y afán de eternidad	169

El asesinato de Hipatia: Una interpretación feminista y una ficción romántica	178
Leer a los clásicos y elegirlos	189
Sobre el «canon» de los clásicos antiguos	199
El epicureísmo de La Fontaine y la moral de las fábulas.	206
Borges y los clásicos de Grecia y Roma	220
La primera traducción de la <i>Odisea</i>	257
Guevara y el <i>Libro áureo del emperador Marco Aurelio</i>	267
Precursores de Montaigne	284
Acerca de Michel de Montaigne y sus citas de los clásicos	286
La decisión de Orfeo (según Cesare Pavese) . . .	291
Christopher Logue (Portsmouth, 1926 - Londres, 2011)	297
J.-P. Vernant, un maestro para filólogos y estudiosos del mundo griego	305
Relecturas modernas y versiones subversivas de los mitos antiguos	323
Los mitos siguen vivos	341
¿Mantiene hoy viva su vigencia la tragedia griega?	347
Occidente es un invento de libro	349

I

SOBRE EL HUMANISMO
Y LA CULTURA EN CRISIS

El debate de las humanidades

1. Fines de la educación liberal

Tal vez resulte conveniente empezar abordando la cuestión desde una perspectiva general, no sólo para evitar incurrir de entrada en una apología ya muy repetida —de tinte gremial y tono apriorístico— de determinadas materias humanísticas, sino porque la crisis de esas enseñanzas es muy general, reflejo de la crisis radical y prolongada de la educación actual y su orientación e incluso del concepto mismo de educación. Partamos, pues, de la idea bastante común (si bien hoy todo es discutible) de que la educación debe servir a un metódico avance en la formación de individuos aptos y autosuficientes para convivir en una sociedad democrática, gentes capaces de expresarse con claridad y comprenderse a sí mismos y a los demás, reflexivos y conscientes de su situación en el ancho mundo y en su entorno particular, y así adiestrados para realizar del mejor modo y según su voluntad sus capacidades humanas en busca de la plenitud personal y la libre actividad racional. Formación del individuo, de la persona, para la vida consciente y feliz, y no sólo una información pragmática para la adaptación forzada en un orden social impuesto desde arriba, es lo que esperamos todavía de la educación —en sus varios niveles y en forma progresiva— y lo que, al me-

nos en principio, los gobiernos más civilizados prometen ofrecer a sus ciudadanos.

Junto a la formación profesional, vocacional y especializada, de carácter técnico, para un determinado oficio u ocupación (cuya utilidad y provecho inmediato está, sin duda, fuera de discusión), esa educación más amplia serviría al ser humano para hacerse crítico y comprensivo, es decir, para conocerse, y orientar y valorar por sí mismo su existencia en su mundo, al margen de su profesión específica. Es decir, una educación que ha de procurar los medios para instruir y facilitar a los educados el ser libres y conscientes en la mayor medida posible. Los educadores auténticos intentan mucho más que embutir viejos conocimientos en nuevas cabezas. Al transmitir un saber sobre el mundo invitan a entender y sentir de modo personal y auténtico, y también a comprender a los otros, y enseñan a imaginar y construir en nuevas mentes imágenes enriquecidas «del mundo real».

De ahí que la educación liberal sea una invitación a «cultivar la humanidad», según había sentenciado Séneca y recogió en su título el libro de Martha C. Nussbaum. Ese «cultivar lo humano» significa, pues, un afán de estimular y perfeccionar las aptitudes de los individuos, hombres y mujeres, para convivir en libertad y con una conciencia crítica y responsable del mundo y la época en que les toca existir. (Recordemos que en latín *cultura* significa ‘cultivo’, y así, en fácil metáfora, el buen educador resulta un experto agricultor del espíritu, un sembrador de humanismo.) Para no demorarnos ahora en apuntar y apuntalar las líneas básicas de esa teoría liberal acerca de los fines y modos de la educación, bastaría con suscribir los tres objetivos generales que M. Nussbaum destaca, en una sencilla perspectiva filosófica, en su *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*.¹ Tomémoslos como un buen punto de apoyo para la discusión posterior. Según M. Nussbaum, cualquier educación que pretenda

«cultivar la humanidad» en el mundo actual debe, en primer lugar, atender a la capacidad del ser humano de practicar *un examen crítico* respecto de sí mismo y sus tradiciones; en segundo lugar, debe fomentar la habilidad de verse a uno mismo no simplemente como ciudadano de una región local y de un grupo, sino también, y sobre todo, como *un ser humano unido a todos los otros* seres humanos por lazos de reconocimiento y afecto; y, en tercer lugar, debe desarrollar lo que nos propone llamar «la imaginación narrativa».

Los tres objetivos parecen puntales firmes y bien definidos para una consideración de la educación «liberal» (adjetivo que tomo en su sentido más noble, que ya tenía en su origen latino) en el modo que antes hemos apuntado. Cuentan, ciertamente, con el apoyo de una ilustre tradición de raíces clásicas. Para su clara apología del ideal educativo de un libre examen crítico (frente a la imposición acrítica y coercitiva de las normas de una tradición autoritaria), M. Nussbaum ve el paradigma clásico en el Sócrates platónico, con su método dialógico y su irreductible inquietud racional. También con respecto al ideal que invita a todos a ser «ciudadanos del mundo» por encima de los prejuicios y afectos raciales, locales y tribales, propone ejemplos en las ideas de los antiguos estoicos (ejemplar resulta la figura del emperador Marco Aurelio) en una línea clara de pensamiento que llega luego hasta Kant y la Ilustración y los teóricos del liberalismo moderno.

El lema socrático de que «una vida carente de examen crítico no vale la pena vivirla» se complementa con esos anhelos de una razonable y universal simpatía (en el sentido mejor del término). Suma, pues, «del concepto socrático de la vida examinada», las nociones de Aristóteles acerca de «ciudadanía reflexiva», y, sobre todo, las ideas estoicas de una educación que es «liberal» en cuanto libera la mente de las trabas de los prejuicios, produciendo gente que puede funcionar con sensibilidad y alerta como ciudadanos del mundo entero:

eso es lo que Séneca entiende como «cultivo de la humanidad», señala Nussbaum.²

Podría argumentarse que otras formas de educación que restringen la libertad de conciencia y la relación universal con los demás seres humanos —fomentando la sumisión ciega a algún credo dogmático y a normas rígidas y viendo como seres humanos sólo a la gente de la propia tribu, raza, nación o cultura— pueden resultar más cómodas para ciertos países y sus gobernantes, y acaso deparar una cierta seguridad de ánimo a los creyentes sometidos a ellas (pues un súbdito sumiso puede ser feliz con la fe ciega del ortodoxo y del fanático). Sin embargo, creo que esos dos primeros objetivos de la educación gozan de una aceptación suficientemente amplia como para no tener que insistir en su programática bondad universal. Me parece, en cambio, que no estará fuera de lugar detenernos algo más sobre el tercer aserto; es decir, resaltar la clara función educadora de la «imaginación narrativa». (M. Nussbaum dedica un capítulo de su brillante libro a cada uno de estos objetivos. Remito a su texto para más detalles.)

2. La imaginación narrativa y su función educativa

Destacar el papel que la fantasía narrativa ocupa en la progresiva educación de los niños y jóvenes, en su aculturación y su acomodación sentimental al mundo, es aquí muy pertinente. (No sé si son muchos o pocos los pedagogos actuales que subrayan la relevancia emotiva y didáctica de este factor del cultivo de la imaginación, pues no frecuento mucho esa literatura pedagógica. Los más solemnes y pedantes lo pasan pronto, me temo, por alto.) Pero me interesa advertir que ése resulta un factor educativo de especial significación —si bien no el único punto de apoyo— al abordar el debate sobre la función de las humanidades.

Desde la infancia el niño se encuentra con un mundo interpretado y pautado por los mayores, al que deben gus-

tarle su mirada y sus simpatías personales. En él figuran, entre las lecciones de cosas y pautas informativas, junto a los textos serios de aprendizaje doctrinal o científico, muchos otros. Pero le impresionan pronto las bellas narraciones, como los cuentos mágicos y las historias más variopintas, esos relatos fantásticos y maravillosos que le ofrecen una visión interior y sorprendente de los otros, de esos seres animados y multicolores que pueblan el mundo todavía misterioso. A través de esos relatos y canciones infantiles, los niños, escribe M. Nussbaum,

aprenden a atribuir vida, emociones y pensamientos a figuras cuyo interior les está oculto. Según pasa el tiempo, lo hacen en una forma cada vez más sofisticada, aprendiendo a escuchar y a contar historias sobre animales y humanos. Esos relatos se combinan con sus propios intentos de explicar el mundo y sus propias acciones en él. Un niño privado de cuentos está privado, a la vez, de ciertas maneras de ver a las otras gentes. Porque el interior de las gentes, como el interior de las estrellas, no está abierto ante nuestros ojos. Nos suscitan extrañeza y admiración. Y la conclusión de que este conjunto de miembros situado frente a mí tiene emociones y sentimientos y pensamientos como los que yo me atribuyo a mí mismo no es adquirido sin el ejercicio de imaginación que el contar historias propone.³

Más tarde esos relatos se complican y se hacen más complejos. La Literatura en sus múltiples géneros, la Historia más tradicional, la Religión, la Antropología, e incluso la Filosofía y las Ciencias de la Naturaleza en parte, requieren el contar e interpretar historias. La dimensión narrativa de la cultura que se transmite en la educación es esencial para la formación intelectual y sentimental a partir de la niñez (es decir, de todos). Vivimos en un mundo contado por otros. También para los pueblos es esencial tener a mano historias —sagradas o profanas, venerables o frívolas— que expliquen el mundo y den sentido huma-

no a la existencia. O, como escribió H. Blumenfeld de los mitos primigenios, relatos que den al mundo de entorno, objetivo y mudo, «significatividad», es decir, sentido humano.⁴

En las culturas arcaicas ese aspecto educativo lo proporciona la mitología. Luego, ya en civilizaciones habituadas a la escritura, es la literatura *grosso modo* y en su sentido más amplio la que ofrece narrativamente una imagen del mundo previa a cualquier imagen de información científica. La literatura es, en gran medida, conocimiento de trasfondos fabulosos, y con sus ficciones configura una visión del mundo que a menudo determina nuestras simpatías y afectos. Todo dentro del universo simbólico en que nos educamos. Todo un mundo de representaciones surgidas de esa fantasía se expresa mediante las formas narrativas usuales, en el teatro, en la poesía, y en las prosas; es decir, a través de la fabulación de relatos, imaginación seductora y fantasía fantasmagórica, y más perdurable y significativa que los datos, hechos y figuras de esa experiencia cotidiana que las ficciones nos ayudan a interpretar.

De ahí que el dominio del lenguaje narrativo resulte un factor esencial de una buena educación, ya sea adquirido en la familia, en la escuela o en la calle. El empobrecimiento del lenguaje usual es un síntoma de una decadencia de la educación o de alguna forma de educación. Es fácil advertir que algunas épocas y naciones han cuidado más que otras de ese dominio de la expresión gracias a su mayor atención a ese aspecto de una educación popular de alto estilo. Las manifestaciones literarias pueden cobrar una intensa función didáctica al servicio de la comunidad. Tal fue el caso, en la Atenas clásica, en el siglo V a. C., del teatro, que se ofrecía como un ámbito fundamental de la educación cívica y democrática, esa *paideia* a la que los griegos daban tanto relieve. Y la dramaturgia ateniense gozó de una resonancia social que no ha recuperado el teatro en las épocas posteriores. Los grandes trágicos fueron, después de Homero, los

educadores del pueblo ateniense. Por esa razón Platón se proponía expulsar a los poetas de la ciudad utópica de su *República*, donde gobernarían los filósofos. No podía admitir, desde su programa didáctico, austero y racionalista, las enseñanzas de unos competidores tan peligrosos en materias educativas. Aristóteles, más democrático y menos utópico que su maestro, defendió el valor educativo emocional del teatro, al destacar la función catártica de la tragedia, que educaba purificando a los espectadores de la compasión y el terror.

En todo caso, si la educación quiere proponer a los jóvenes una imagen del mundo, un modo de comprender y sentir y, por tanto, una permanente interpretación del entorno vital, debe advertir cómo la visión del mundo de los educados resulta en mucho deudora de esa narrativa. Por eso, le es muy necesario tener en cuenta la influencia psicológica de esos relatos que van presentándose desde uno y otro ámbito, orales y escritos, y van imbricándose en nuestras propias historias y, por eso, debe advertir la seductora impronta y la riqueza imaginativa de los mismos. Platón hacía bien en replantearse el problema al diseñar un nuevo programa de educación para su ciudad ideal. (Aunque, por otro lado, nos parezca discutible su intento de expulsar a los poetas y de censurar los viejos mitos para dejar la enseñanza monopolizada en manos de los filósofos.)⁵

3. El menosprecio de la tradición cultural, síntoma de crisis

Tradición es una palabra que no goza hoy de buena prensa. Probablemente su descrédito viene de que muchos confunden el estudiar la tradición con el ser tradicionalista. Del mismo modo que amar la propia nación es una cosa y otra ser nacionalista, conviene resaltar que el conocer y estudiar

una tradición no significa la más mínima simpatía por lo que se llama tradicionalismo. Puede y suele ir en contra de éste. El tradicionalismo es sólo un abuso de la fe en las excelencias del legado tradicional, una beatería ideológica de pesada retórica y efectos perniciosos que, al fijar como modelo eterno una interpretación idólatra del pasado, esclerotiza la fuerza educadora de la tradición —que se renueva de modo constante—. El tradicionalismo niega a la educación su impulso crítico para ir más allá de lo fijado en sus normas antiguas, pero un buen uso y conocimiento de la tradición incita a apoyarse en ella para avanzar. Pero es indispensable hablar de la tradición cultural cuando se trata de educación, puesto que educar a los más jóvenes ha consistido, siempre, en reactivar la tradición para seguir avanzando. En cualquier sociedad, educar es formar a los jóvenes dentro de las enseñanzas y saberes de un pasado, ya sea de tradición nacional, cultural, religiosa o política. La tradición se ofrece como marco de referencia y como punto de apoyo para atalayar el presente y el futuro. Incluso, para oponerse a ella es necesario conocerla a fondo. Por eso, toda educación, como bien señalaba Hannah Arendt, tiene siempre un aspecto conservador.⁶ Y ése es un aspecto hondamente en crisis en el mundo moderno, y mucho más en el posmoderno.

La verdadera dificultad de la educación moderna estriba en el hecho de que, a pesar de toda la charlatanería a la moda sobre el nuevo conservadurismo, es hoy extremadamente difícil apoyarse en ese mínimo de conservación y en esa actitud conservadora sin la cual la educación es simplemente imposible. Al respecto hay buenas razones. La crisis de la autoridad en la educación está estrechamente ligada a la crisis de la tradición, es decir, a la crisis de nuestra actitud frente a todo lo que respecta al pasado. Para el educador este aspecto de la crisis es particularmente difícil de sostener, pues él es el encargado de mantener la ligazón entre lo an-

tiguo y lo nuevo: su profesión exige de él un inmenso respeto hacia el pasado.

En el mundo moderno, el problema de la educación está en el hecho de que por su naturaleza misma la educación no puede prescindir de la autoridad ni de la tradición, y que debe, no obstante, ejercerse en un mundo que no está estructurado por la autoridad ni retenido por la tradición.

Lo que escribió H. Arendt, hace más de cuarenta años, en su ensayo sobre la crisis de la educación recogido en *Between Past and Future* (1954) me parece incisivo y válido todavía. Su ensayo invita a una reflexión amplia sobre el papel de la educación y de los educadores —no sólo los profesionales de la enseñanza, desde luego— aún hoy. Si M. Nussbaum, en su libro citado, apenas toca este punto es porque se halla más interesada, ya que ella escribe para un público norteamericano, en resaltar el interés de la apertura ya iniciada de la educación universitaria norteamericana hacia nuevos y muy atractivos campos de estudio (de las culturas no occidentales, estudios afroamericanos, estudios sobre la mujer y revalorización de los varios aspectos de la sexualidad), terrenos poco atendidos en el canon didáctico más tradicional. Pero debemos dejar de lado ahora esos temas.

Sobre la crisis de la educación universitaria en Estados Unidos ya habían alertado otros estudiosos con talante crítico y desde otros puntos de mira, emitiendo juicios e informes no menos críticos y preocupantes. Ignoro si alguna de esas críticas ilustradas ha logrado algunos efectos de provecho o reflejos prácticos en la realidad. Entre los estudiosos de una línea conservadora —frente a la que M. Nussbaum guarda bien sus distancias—, es justo recordar al fallecido Allan Bloom y su libro *The Closing of the American Mind* (1987). (Que aquí se tradujo en 1989 —y el cambio de adjetivo me parece significativo— como *El cierre de la mente moderna*.) En su presentación de la edición española, Salvador

Giner advertía que, al tratar de las perplejidades y desorientación de la enseñanza universitaria en Estados Unidos, Bloom ofrecía a la vez «un texto sobre la evolución y degradación de la educación liberal occidental y muy específicamente la europea». (Como comenté en su día,⁷ el de A. Bloom me pareció un libro muy estimulante para meditar sobre la pérdida del sentido humanista de nuestros planes y rutinas universitarios. Y me sigue pareciendo acertada la queja de su autor por el abandono de la lectura de los grandes clásicos del pensamiento y la literatura.)⁸ También A. Bloom lamentaba en la enseñanza universitaria norteamericana —en las mejores universidades del país— la pérdida del sentido humanista y de una orientación universal, ética a la par que estética; una quiebra del aprecio a la tradición, y una renuncia a conservar viva y como referencia fundamental la gran tradición intelectual de Occidente. Bloom se quejaba de que, mientras en las facultades y centros de investigación universitarios se atendía cada vez mejor a las demandas de una información e instrucción en las enseñanzas profesionales o vocacionales sobre ciencias o materias precisas especializadas y diversas, se había perdido el sentido de la universidad como lugar de encuentro para una formación que progresaba en la búsqueda de un saber de horizontes más amplios y de alcance humanista, en el más noble sentido del término.

En su amargo diagnóstico sobre la situación actual y el destino de la universidad norteamericana, se preguntaba si la idea de la universidad como lugar de encuentro intelectual y de suma de saberes, como avanzada crítica e ideológica —él creía que incluso ética—, más allá de urgencias económicas y sociales, había perdido ya su significación. Es decir, ese significado moderno que había adquirido, no ya en los orígenes lejanos de la venerable institución del medioevo clerical, sino en las mejores universidades europeas y, sobre todo, en la ilustrada tradición germánica del siglo XIX, que imitaron las universidades norteamericanas. La inquie-

tud de Allan Bloom —piénsese lo que se quiera sobre su actitud conservadora y su talante elitista— responde a una crisis profunda de tal institución, y es algo que todo universitario debe cuestionarse. ¿Qué sentido puede tener hoy la universidad como institución? ¿En qué medida conserva su función originaria como lugar de encuentro de los más sabios y de unos estudiantes con afán de saber humanista? La cuestión es demasiado ardua para este momento, pero no cabe duda de que —como apuntaba Bloom— debemos ver la quiebra de la relación fructífera con la tradición filosófica, literaria y espiritual de Occidente como una de sus causas más notables.⁹

4. Una crisis no sólo universitaria

Los críticos norteamericanos —como los citados antes— se preocupan de la educación universitaria cuando se lamentan de los bajos niveles educativos y del escandaloso descenso cultural, porque en Estados Unidos la enseñanza previa, es decir, la escuela secundaria, ofrece habitualmente una enseñanza de escaso nivel.¹⁰ Como advertía ya H. Arendt en su ensayo citado, en Estados Unidos las facultades universitarias tienen que intentar cubrir y paliar, con programas muy sobrecargados a veces, un montón de ignorancias elementales. Pero en España, como en Europa, la llamada antes enseñanza media o secundaria —es decir, el bachillerato de corte europeo— venía ofreciendo hasta ahora una educación bastante sólida y amplia. En comparación con los estudiantes norteamericanos, los españoles llegaban a la universidad sabiendo mucho más —en materias de ciencias y de letras—. De modo que en la universidad podía darse por supuesto un nivel aceptable de conocimientos generales. En cambio, con los nuevos planes de estudio a partir de la LOGSE, el nivel de la enseñanza secundaria ha bajado y empeorado de modo alarmante. De hecho, es frecuente en

nuestros profesores universitarios la experiencia de ese descenso progresivo de conocimientos culturales en los alumnos. Cada curso nos vuelve a sorprender la extensión de las lagunas e ignorancias elementales que presentan los recién ingresados en la facultad. Y no sería raro, por lo que vemos, que muy pronto se alcanzara un nivel escolar de ignorancia en cultura general semejante al de los estudiantes de Estados Unidos.

Por eso, el debate acerca de las humanidades y su función no se viene refiriendo aquí a la universidad, sino a la etapa previa de la enseñanza secundaria, a los cursos del bachillerato, menguado no sólo en años, sino también en objetivos didácticos de conjunto. La enseñanza universitaria se resiente directamente de la inferior formación ofrecida en esa etapa previa. La degradación de las enseñanzas medias ha repercutido, como era previsible, muy claramente en la universitaria, y probablemente no hemos tocado fondo en ese descenso. He lamentado tantas veces ese progresivo deterioro de nuestro bachillerato (y muy sintomáticamente de las enseñanzas de los en un tiempo prestigiosos y beneméritos Institutos de Bachillerato) que no quisiera repetir esas quejas. En todo caso, me parece que esas rebajas de nivel y de objetivos han sido inútiles y no justificadas del todo por la mayor extensión del alumnado, por esa famosa masificación, que no requería sin más la notoria pérdida de calidad y el consiguiente desánimo de la mayoría de docentes, sobradamente preparados para una enseñanza más digna.

5. Bregando a contrapelo de los tiempos

Los tiempos son ciertamente malos para la defensa y el cultivo de las humanidades. La cultura general no es rentable, a primera vista, como lo es la formación especializada y la seria preparación técnica para cualquier carrera u oficio.¹¹ En

un mundo preocupado por la conquista de nuevos puestos de trabajo, por la especialización, por la preparación tecnológica cada vez más precisa, la rentabilidad de la cultura humanística no resulta nada evidente. Por otro lado, esos objetivos de un examen crítico, afán universal de comprensión de los demás humanos y una visión personal del mundo no parecen figurar entre las propuestas ideales de ningún grupo político. El humanismo de ese estilo crítico y universal no parece rentable en política, al menos a corto plazo. (Y es difícil de conjugar, de modo general, con ciertos intereses nacionalistas, por ejemplo.)

En una cultura dominada por los medios de comunicación de masas, de los que la auténtica calidad intelectual ha sido marginada (valga la programación de la televisión española en conjunto como botón de muestra), es muy difícil que el pasado cultural —ese mundo de saber y sentir que se conservaba como aleccionador y modélico— mantenga, no ya su prestigio, sino una cierta presencia, y es imposible que la alta cultura conserve cierta autoridad en los medios más populares. La lectura sigue siendo —a pesar de todas las sofisticadas y cómodas tecnologías de comunicación a gran escala y largas distancias— el fundamental medio educativo, por sustanciales razones, en lo que toca a la más elevada educación. Pero incluso leer, a fondo y en silencio, puede volverse un difícil deporte en un mundo desgañitado por el ruido y abrumado por una inmensa e indigerible masa de informaciones urgentes, angustiosas, vocingleras y triviales. El abandono de las humanidades se nos presenta como una amenaza en este contexto tan desfavorable, pero eso no nos impide seguir empeñados en combatir por ellas, si es que creemos en su necesidad para una vida más digna y valiosa. El ser humano no puede renunciar ni a su condición histórica, ni a la conciencia de que la vida humana está construida sobre los logros, espléndidos, costosos y sufridos, de todo un vasto y variado pasado histórico que necesitamos recordar y revalorizar. El conocimiento de la historia —con mayúsculas o mi-

núsculas— y de la poesía y la literatura en la larga tradición cultural de Occidente —en un sentido amplio— es necesario para una «vida examinada», según la máxima socrática, y lo es para una existencia en nuestro mundo, con una enriquecida y productiva perspectiva intelectual.

Pero hay que entender que ese conocimiento del pasado está sujeto a nuestra capacidad actual de comprender, que somos nosotros quienes construimos siempre nuestra interpretación del pasado, de nuestros clásicos. Y que si bien hay una faceta arqueológica en esos estudios, lo más vivaz en ellos es su conexión con el presente. Porque necesitamos entender el pasado para conocer nuestro presente, para saber cómo es el hombre, no ya en su conformación física, sino en sus anhelos y logros espirituales. Y no tanto para imitar a los antiguos, en un difícil alarde de clasicismo escolar, hoy fuera de moda, como para contrastar su visión del mundo con la nuestra. Y para apoyarnos en ellos para ver más allá, no ya como enanos sobre los hombros de gigantes, según el conocido eslogan medieval, sino como distantes herederos de un mundo enormemente dramático, filosófico y poético, con el que podemos contrastar nuestra efímera y masificada realidad.

Lo que ha caracterizado a los humanismos europeos —el humanismo es un fenómeno repetido y sintomático de la nostalgia europea por el mundo antiguo— no es su afán arqueológico, su minuciosidad en el estudio del pasado, sino el afán de comprender el presente mediante una reinterpretación más histórica y más entusiasta del mundo clásico. Y ha sido siempre el anhelo de utilizar ese pasado como un modelo para engrandecer el presente lo que ha dado su vitalidad a esos períodos. (Tanto el Renacimiento italiano como la Ilustración del XVIII y el movimiento intelectual de los filólogos alemanes a comienzos del siglo XX, el llamado Tercer Humanismo por Werner Jaeger.) Y ha sido la especialización y el minucioso empeño arqueológico lo que ha llevado a los humanismos a su ocaso (como bien señalan

H. Rudiger en *Wesen und Wandlung des Humanismus*, 1937, y F. Rico, *El sueño del Humanismo*, 1994). El humanismo fue siempre un movimiento intelectual y espiritual ilusionado en mejorar el presente mediante la esforzada comprensión del mundo clásico antiguo, mediante esas «humanidades». Y manteniendo aparte dogmatismos, logomaquias jurídicas y saberes teológicos, gracias a una vuelta a la lectura y reflexión sobre los textos clásicos.¹²

Hoy estamos más cerca de una turbia Baja Edad Media que de cualquier humanismo, desde luego. Pero pensamos que no hay ningún otro estudio que ilustre de un modo tan atractivo, y a la vez en profundidad, sobre cómo es el ser histórico del hombre como esas humanidades que lo estudian en su historia, su arte, sus mejores textos, a través de una perspectiva de siglos. Mediante el aprendizaje de otras lenguas, otras literaturas, otras poéticas incluso, podemos hacernos una idea suficiente de cuán amplia es la imaginación del ser humano, cuán libre y cuán condicionada su capacidad de sentir, pensar y vivir. Es decir, son las humanidades —cuando se estudian con rigor y método, a fondo y con tenaz empeño— las que ofrecen una base más sólida para intentar formar en libertad, sin prejuicios, más allá de las ortodoxias religiosas, el espíritu (eso que tan vagamente me gusta seguir llamando así) del individuo moderno y posmoderno.

Es cierto que no es, ni mucho menos, fácil constatar la rentabilidad económica o política de tales estudios. ¿Es mejor para un Estado, para las finanzas, para la política, o para el propagandismo de cualquier grupo o secta, que los estudiantes universitarios se formen en el estudio de las humanidades, tal como lo hemos definido? ¿No sería más útil otra formación que los haga más dóciles, más uniformes, más limitados en su capacidad crítica? ¿No sería más barato no gastar dinero de la comunidad estatal en eso y que se contentaran todos con saber leer (más periódicos que libros, y éstos sólo de temas actuales, a ser posible) y manejar algunas

lenguas de interés comercial, cosa útil evidentemente, y visionar plácidamente un montón de programas de televisión, que resultan a su modo formativos, hasta lograr el mejor trance hipnótico, y luego se ocuparan en trabajos especializados, placeres cómodos, y sin preocupaciones de otros horizontes que los actuales? ¿No sería mejor prescindir de ese intento de dialogar con el pasado, estimulando a todos a estar satisfechos con el presente y sus tecnologías? ¿No es mejor concentrarse en conocer las cosas de la propia nación, de la comarca, de la propia lengua vernácula, y despreciar lo más lejano, esos saberes de otros y de gente distante y antigua, haciendo así patria cómoda y pequeña de lo más «nuestro»? ¿Por qué no limitarnos al presente, a lo inmediato, en lengua y país? ¿No seríamos más felices sabiendo menos de todas esas humanidades tan generales y tan opinables, tan causantes de críticas, y acaso de extrañas nostalgias e inquietudes metafísicas? ¿No llegaremos así a un Mundo Más Feliz, sin utopías ni distopías, y cómodamente «unidimensional»?

6. Apresurado final, con un elogio del latín y del griego

No pretendo ofrecer aquí una conclusión, sino esbozar unas sugerencias para la reflexión y tal vez el debate. Como se ha visto, he prescindido de un análisis concreto de las circunstancias inmediatas, y más políticas que lógicas, que envuelven toda la cuestión. He de decir, en todo caso, que la cuestión de la enseñanza de las humanidades está, a mi parecer, mal planteada cuando se la limita a la enseñanza de la Historia nacional (y se tropieza con el veto de los políticos nacionalistas, recelosos y escaldados con razón, pero a la vez interesados en la manipulación del pasado histórico en beneficio propio, y pescadores en río revuelto) o a remediar con zurcidos la ignorancia puntual en temas literarios. También me parece falaz la insistencia por parte del

Ministerio de Educación en que no hay reducción de horarios, a base de contar como materias humanistas las enseñanzas de idiomas, de carácter instrumental, si indudablemente útiles.

Por otra parte, es probablemente un error mantener, a estas alturas, la división tradicional en los últimos planes de estudio de los alumnos en los de Letras y los de Ciencias en una nueva planificación de varias ramas de bachillerato cuya utilidad es dudosa. Las Letras —que no son lo mismo que las humanidades, pero comparten con éstas muchos contenidos y métodos básicos— resultan así opuestas a las ciencias, con notorio perjuicio para unas y otras, pero además con evidente desprestigio de las primeras.¹³ Ser estudiante de Letras es, hoy por hoy, un título muy poco apreciado. Y mucho menos lo será cuando los estudiantes de Derecho y Ciencias Sociales se aparten más de esos estudios. Creo que habría que reconsiderar muy a fondo esas barreras y encasillamientos en que obligamos a entrar a los estudiantes, con penosas renunciadas a otras materias tal vez muy atractivas. Como, por ejemplo, el latín y el griego, para algunos aventajados estudiantes de Ciencias. (Sería mejor dejar en los planes de asignaturas mucho más espacio libre para elecciones y desviaciones y para afinidades electivas, sobre todo pensando en el ocio y no sólo en la práctica profesional de muchos, teniendo en cuenta que el tiempo libre es y será cada vez más una parte mayor de nuestra vida que debemos programar de acuerdo con nuestras aficiones y gustos, y los estudios abiertos pueden guiarnos en esa elección.)

Pero me he prometido abreviar estas páginas, de modo que dejo esa grave e importante consideración como un apunte más. No quisiera, sin embargo, concluir sin destacar un punto más concreto: cómo en los estudios de humanidades siguen siendo, a mi parecer, un puntal básico e importante, el núcleo duro y por ello lo más zarandeado, maltratado y agredido en planes oficiales y por posmodernos

pedagogos, los estudios clásicos por excelencia, es decir, los de latín y griego. No voy a trazar aquí la historia del problema, ni siquiera analizaré la angustiosa situación actual de estas materias en el nuevo bachillerato de la LOGSE. Creo que los datos están al alcance de quien se interese por el problema. No quiero insistir en lo que me parece una injusta malversación de un capital humano importante —tantos profesores de latín y griego, desesperados y confusos—, sino en la utilidad de esos estudios —de las llamadas «lenguas muertas» y los textos antiguos clásicos— como base de una educación humanista actual y europea.

Pocas materias de estudio parecen tan rentables como el latín. Sirve no para hablarlo, sino para otros varios objetivos importantes: para un mejor conocimiento de la propia lengua, en su vocabulario y su estructura sintáctica (si es romance, como el castellano, el catalán y el gallego, por ejemplo), para una perspectiva histórica sobre el mundo romano que está en la base de la historia y la formación de Europa y sus instituciones, para el mejor dominio de una terminología científica, para una ejercitación escolar de capacidades lógicas y lingüísticas y para acercarse a una espléndida e influyente literatura. Tenemos con el latín una familiaridad derivada del origen de nuestra lengua y una distancia histórica y lingüística que favorecen, a la vez, el interés de su estudio. No se trata, en definitiva, de saber mucho latín, o de memorizar sus declinaciones y traducir textos de la guerra de las Galias, sino de aprovechar el estudio del latín básico escolar para comprender mejor muchas otras cosas de nuestra cultura propia. Es imposible saber bien la propia lengua románica sin conocer las estructuras del latín. Y conocerlo es el mejor punto de apoyo para entender las relaciones entre lenguas de la misma familia, como las antes citadas. Las lenguas y las instituciones culturales de la Europa cristiana están construidas sobre ese legado y esa tradición de base romana que aún hoy es imposible olvidar. Por eso la enseñanza del latín —con la máxima extensión posible— debe

ser defendida por razones de cultura general; y, además, por una elemental economía didáctica: pocas enseñanzas son tan rentables para un nivel educativo medio y superior.

Algo parecido, desde el punto de vista de la influencia cultural, ya que no de la influencia radical de la lengua en las nuestras (por más que mucho léxico culto y especializado en todos los idiomas europeos venga de raíces helénicas), podría decirse del estudio de la lengua griega. Estudiar griego es mucho más que aprender una hermosa lengua antigua; es acceder a un mundo de un horizonte cultural fascinante e incomparable y avanzar hacia las raíces de la tradición ética, estética e intelectual de Occidente; es internarse en un repertorio de palabras, figuras, instituciones e ideas que han configurado no sólo la filosofía, sino la mitología y la literatura del mundo clásico, no ya sentido como paradigma para la imitación, sino como invitación a la reflexión, la contestación crítica y, en definitiva, al diálogo, en profundidad.

La lectura de los grandes textos clásicos sigue siendo una experiencia educativa esencial.¹⁴ Los griegos y latinos están en la base de esa tradición. Olvidarlo es traicionar la esencia del humanismo europeo. Pero no es menos obvio que para leer y entender esos grandes textos no es necesario saber latín ni griego; y no hay que pretender que ni los estudiantes ni la mayoría de lectores vayan a leerlos en sus idiomas originales, como los grandes humanistas. Eso es privilegio de muy pocos especialistas, esos discretos *happy few* que pueden permitirse ese placer intelectual ya raro. No es tan ambicioso el objetivo de las enseñanzas de las lenguas antiguas; pero conviene no olvidar que un cierto conocimiento del griego clásico, cierto manejo de las palabras y sus sentidos etimológicos y su historia sigue siendo el bagaje más válido para manejar ciertos conceptos y textos clásicos con un buen rigor filológico y filosófico. Y eso puede adquirirse, aquí en nuestro país, con los actuales medios de profesorado en los centros de bachillerato y en las facultades universitarias.¹⁵ Parecería insensato arrojar por

la borda esas posibilidades y cercenar unos estudios clásicos de buen nivel científico. Sería una muestra más del desinterés oficial por una enseñanza de calidad. Sin embargo, eso es lo que, con escasos miramientos, se viene haciendo. ¡Ojalá que el pendiente debate sobre el tema de las humanidades, hecho a fondo, ayude a invertir o contrarrestar en algo esa tendencia!